

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

59 | 2008

Formation à la recherche, formation par la recherche

Les routines professionnelles en formation initiale

De la prescription à l'analyse des pratiques

Professional routines in pre-service training: from recommendation to analysis of practices

Las rutinas profesionales en formación inicial: de la prescripción al análisis de las prácticas

Die Berufsrouninen in der Erstausbildung: von der Vorschrift bis zur Analyse der Lehrtätigkeiten

France Lacourse



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/665>

DOI : 10.4000/rechercheformation.665

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2008

Pagination : 141-154

ISBN : 978-2-7342-1137-2

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

France Lacourse, « Les routines professionnelles en formation initiale », *Recherche et formation* [En ligne], 59 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/665> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.665

LES ROUTINES PROFESSIONNELLES EN FORMATION INITIALE DE LA PRESCRIPTION À L'ANALYSE DES PRATIQUES

FRANCE LACOURSE*

Résumé *Comment se construit une routine professionnelle? Que recouvre ce terme pour un enseignant débutant? Quel rôle peut jouer la formation initiale dans cette construction? À l'université de Sherbrooke, une recherche doctorale a dressé la typologie des routines professionnelles identifiées par 30 futurs enseignants (FE) du second degré de différentes disciplines. Ce travail a permis de concevoir un module de formation sur la gestion des groupes-classes, articulant les savoirs relatifs aux routines et l'expérience de stage pratique, dans un entretien collectif semi-dirigé. Les novices y analysent leur pratique et s'interrogent sur leurs propres routines.*

Mots clés: *analyse de la pratique, routines professionnelles, pratique d'enseignement, gestion de classe, futur enseignant, co-formation.*

141

Introduction

La « routine professionnelle » a longtemps eu mauvaise presse, car le sens commun est dépréciatif. Mais un usage plus neutre existe aussi dans la langue (examen de routine, enquête de routine), et récemment, de nombreuses recherches sur l'analyse du travail ou les curricula de formation ont reconnu que les routines contribuaient à installer et maintenir une gestion de classe efficace. En effet, les routines professionnelles font partie de la pratique d'enseignement, si l'on admet que celle-ci cherche toujours à enchaîner des actions dans des situations complexes. Le futur enseignant (FE) doit comprendre que l'ordre relatif en classe et la fluidité de l'acte d'enseigner

* - France Lacourse, université de Sherbrooke, faculté d'éducation (centre de recherche du CRIE), Canada.
France.Lacourse@USherbrooke.ca

dépendent de petits détails, tels que l'anticipation d'une réaction d'élève ou d'un obstacle cognitif dans la tâche, l'organisation du matériel, la maîtrise des transitions, l'aménagement spatial, le contrôle du temps, les conduites et la communication en classe (Nault & Lacourse, 2008). Cette représentation de l'enseignement, évidente pour ceux qui ont plusieurs années de métier, n'est pas perçue par les élèves qui vivent les situations sans prendre conscience de ce qui les fait fonctionner. Elle n'est donc pas si facile à concevoir pour un futur enseignant, du fait que ses préconceptions sur le métier se sont construites au cours des milliers d'heures passées sur les bancs d'école. Or, ce qu'un élève « comprend » du travail enseignant est ce qui est visible de son point de vue. De là, le souci universel des jeunes enseignants : se faire aimer de leurs élèves. Borko et Putman (1996) dans leur synthèse de nombreux travaux anglophones confirment que l'expérience d'ancien élève l'emporte toujours sur la formation, que le savoir concerné soit disciplinaire, didactique, pédagogique, ou qu'il s'agisse des croyances liées aux concepts. Si les stages en alternance sous conduite scolaire constituent aujourd'hui des moments privilégiés de la formation initiale, c'est que le changement de fonction permet d'espérer un changement de point de vue. Selon des chercheurs comme Altet, Blanchard-Laville et Bru (2001), Gervais et Desrosiers (2005), mais aussi des prescripteurs institutionnels comme le Gouvernement du Québec (2001), le stage est une expérience cruciale puisqu'elle est génératrice d'un savoir-agir avec ses possibles et ses impossibles. Comme ils sont pris en compte dans l'évaluation diplômante finale (brevet d'enseignement du Québec), les stages sont d'autant plus investis par les étudiants.

142

Toutefois, les stages se déroulent dans des classes « prêtées » par des enseignants qui y ont déjà installé leurs propres routines. Jusqu'à quel point peut-on construire et consolider son propre « savoir-agir » dans ces conditions ? Si le futur enseignant réussit tout de même à installer ses propres routines, comment les a-t-il construites ? Comment la formation initiale peut-elle contribuer à cet apprentissage sans le laisser s'effectuer au hasard du parcours de formation ?

Dans cet article, nous présenterons d'abord l'injonction ministérielle dans le référentiel de formation initiale en lien avec la maîtrise de la gestion de classe. Nous exposerons ensuite l'enquête sur les routines telles que les conçoivent les étudiants et la question de leur construction. Nous exposerons enfin comment les résultats de notre recherche doctorale sont devenus la matière à partir de laquelle nous avons conçu un cours de « gestion des groupes-classes », eu égard à la pratique d'enseignement en stage.

UNE PRESCRIPTION DE LA COMPÉTENCE À GÉRER UNE CLASSE

L'obtention du diplôme en enseignement au Québec renvoie au référentiel de formation prescrit par le ministère de l'Éducation en 2001 (1). Pour répondre aux attentes sociales, l'école québécoise est chargée d'une triple mission, instruire, socialiser et qualifier. Afin de professionnaliser le métier d'enseignant et de valoriser l'autonomie professionnelle, le référentiel souligne toute la complexité de l'acte d'enseigner. Il se compose de douze compétences regroupées en quatre catégories : 1. les fondements ; 2. l'acte d'enseigner incluant la compétence de la gestion de classe ; 3. le contexte social et scolaire ; 4. l'identité professionnelle. Ces injonctions ont eu une forte incidence sur tous les programmes universitaires de formation à l'enseignement mis en œuvre depuis 2003 au Québec. Une formation d'au moins 700 heures de stage réparties sur chacune des quatre années de formation dont un plus grand nombre d'heures en dernière année.

Des routines professionnelles et efficacité dans la gestion de classe

L'enseignant doit faire progresser des groupes d'élèves (et pas seulement des individus) dans leurs apprentissages cognitifs, tout en instaurant chez eux la compréhension et le respect de normes sociales. La vie de la classe sollicite ainsi des capacités et des responsabilités professionnelles lourdes de conséquences, d'ailleurs inscrites dans la Loi sur l'instruction publique. Un enseignant qui n'arrive pas à « tenir sa classe », perd rapidement de la crédibilité aux yeux de ses collègues, ses supérieurs, des parents et des élèves. Plusieurs synthèses de recherches sur l'efficacité de l'enseignant relèvent également que le fonctionnement ordonné et harmonieux d'une classe s'impose « comme la variable individuelle qui détermine le plus fortement l'apprentissage des élèves » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard, 1997, p. 177), on peut aussi parler du style professionnel (Clot, 2004). Instituer et maintenir un fonctionnement collectif efficace ayant l'adhésion des élèves s'avère ainsi une compétence professionnelle centrale. Les routines professionnelles y contribuent.

143

1 - Référence pour la consultation du référentiel : Gouvernement du Québec, *La formation à l'enseignement. Les Orientations. Les compétences professionnelles*, 2001, document téléaccessible : http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf

Un concept où socialisation et apprentissages se conjuguent

Le concept de « gestion de classe » a été défini par Nault et Fijalkow en 1999. Il désigne l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage. Cette définition nord-américaine se distingue de la perspective européenne qui désigne sous la même expression, « gestion de la classe », tout ce qui relève de l'organisation relative au temps, à l'espace et à la conduite des élèves. Dans la perspective nord américaine (qui est adoptée ici), piloter une classe, c'est gérer un environnement dynamique pour favoriser la construction de savoirs chez les élèves. Dans ce contexte, ne pas s'intéresser à la construction des routines professionnelles, qui soutiennent le développement de la compétence de la gestion de classe, reviendrait à faire abstraction de ce qui détermine une partie des actions de l'enseignant, avant, pendant et après la classe (phases préactive, interactive et postactive de l'acte d'enseigner). À court terme, on ferait l'économie d'un problème difficile (comment guider cet agir professionnel au moment où il se construit ?). Toutefois si la formation doit optimiser l'enseignement, cette économie est à long terme indéfendable puisque, comme l'écrit Perrenoud (1994), elle abandonne au hasard une partie des qualifications.

Un apprentissage qui échappe à la conscience des futurs enseignants

144

Gérer la classe pose problème aux futurs enseignants et c'est une question sérieuse pour la formation. Si la capacité à « routiniser » les actions est le propre des enseignants experts, les novices doivent apprendre à gérer une classe, instaurer des règles et des normes qui conduisent vers certaines routinisations. Tout le monde est prêt à en convenir, mais il est plus difficile de s'accorder sur ce que recouvre cette compétence.

L'enseignant a une obligation de surveillance, concernant la sécurité physique, mais aussi la sécurité cognitive de l'élève et du groupe-classe. Cette sécurité est d'autant mieux assurée et ressentie qu'il existe des invariants de situation, que les règles de fonctionnement ont été explicitées, que les phases de la leçon (l'entrée en classe, l'accueil, les transitions, le questionnement) reposent sur des routines claires. Ce sont en quelque sorte des gestes incorporés dans le flux de l'action. Dans ses prises de paroles, l'enseignant s'adresse individuellement et collectivement aux élèves, dit ce qu'il attend d'eux, concernant la discipline autant que les apprentissages. Cette routinisation, quand elle réussit, institue un cadre stable dont l'enseignant peut cesser de se préoccuper, pour focaliser son attention sur les connaissances à construire avec

les élèves (Lacourse, 2004). Construire de telles routines relève de connaissances multidimensionnelles, il est donc essentiel de s'en préoccuper dans le cadre de la formation initiale axée sur la professionnalisation.

UN DISPOSITIF DE RECHERCHE ET IMPACT SUR LA FORMATION

En formation initiale, des résultats de recherches peuvent contribuer à la conception d'outils de formation en vue de favoriser l'établissement de relations entre théorie et pratique. C'est dans cette perspective que nous avons conduit une recherche doctorale, centrée sur les routines professionnelles, ces compétences qui « adhèrent à l'action ».

Un traitement des routines : celui de compétences tacites

Leplat (1997) les qualifie de compétences incorporées (à l'action), car ce sont celles qu'on évoque lorsqu'il existe un écart entre une compétence requise institutionnellement et une compétence effective, réellement mise en œuvre par un individu cherchant à effectuer une tâche et par extension, à conduire une activité. L'écart entre ces deux niveaux de compétences constitue ce que les sociologues nomment la compétence tacite, c'est-à-dire la compétence actualisée et non prévue, telle qu'un *habitus*, cette grammaire de l'action bourdieusienne. Selon Leplat, la compétence incorporée est tacite parce qu'elle n'est pas forcément prise en compte lors de la qualification. Sa principale caractéristique est de combler l'écart de fonctionnalité entre la compétence officiellement définie dans la situation de travail et la compétence effective : pour être capable de répondre aux exigences de la tâche et plus généralement de l'activité, il faut du temps. La compétence incorporée, qui, selon Leplat, traduit la spécificité des exigences du travail par rapport à celle de la formation, est jugée difficile à verbaliser et peu transmissible par la voie de la formation. Bref, ses propriétés sont d'être « facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte » (p. 142). Comme lui, nous croyons que des formateurs qui sont pris dans une logique de formation par compétences, doivent savoir comment les compétences incorporées telles que les routines professionnelles naissent, se développent et éventuellement se dégradent. Leplat distingue au moins trois modes d'acquisition de compétences :

- par imprégnation : ce mode d'acquisition est non intentionnel, et s'applique souvent aux actions de la vie courante (par exemple, apprendre en observant à proximité les actions d'autres individus, le frayage) ;

- par l'action : c'est une situation d'apprentissage qui comporte des buts, mais sans indication ni moyen pour les réaliser. Il existe une intention d'apprendre mais les formateurs se contentent de proposer de faire comme eux. C'est en quelque sorte une application de la maxime « fait comme je fais » ;
- contrôlée : c'est un mode d'acquisition de compétences que l'on retrouve en situation de formation scolaire. Les connaissances sont fournies ou le guidage est réalisé à l'aide de ressources humaines ou matérielles (Leplat, 1997, p. 149).

Ainsi, l'acquisition ne résulte pas seulement de nombreuses répétitions, elle peut être soutenue si on aménage les conditions d'apprentissage et les dispositifs de soutien au développement professionnel.

Un dispositif de formation qui exige une alternance cours et stages

Les stages guidés permettent de mettre à l'épreuve les connaissances et les compétences à développer pour enseigner. Par exemple, c'est en deuxième année de formation que les futurs enseignants prennent pour la première fois en charge des groupes-classes sous tutelle de l'enseignant associé qui reste dans la classe. C'est un stage de 25 jours en discontinuité, en alternance cours et stage durant le trimestre d'hiver. Les stagiaires sont assignés en binôme à un même enseignant associé et assume chacun 50 % de sa tâche enseignante. Ce type d'affectation permet, entre autres, la co-formation, la co-production du matériel didactique et l'analyse réflexive interactive des événements vécus. À noter que chaque stagiaire intervient seul dans la classe. Chacun recevra à deux reprises la visite du superviseur universitaire qui échangera, en triade avec les acteurs pour co-construire du sens par rapport à l'accompagnement, conseil et correctif : aux besoins du stagiaire, au fonctionnement de l'action, à la régulation de la gestion de classe et du processus enseignement-apprentissage, à l'évaluation et la reconnaissance de l'expertise de chacun. En janvier et février deux jours d'observation sont réalisés par les stagiaires, puis neuf jours consécutifs sont vécus à la fin février où chaque stagiaire prend en charge des parties de leçon, puis des leçons complètes, pour mettre à l'épreuve de l'expérience ce qu'ils ont appris en formation (contenus du programme de l'école québécoise et compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner : planifier, piloter et contrôler la gestion de classe). Enfin, quatorze jours consécutifs d'enseignement sont effectués à partir de la fin mars. Les futurs enseignants du secondaire vivent donc entre trois lieux fréquentés en alternance : le milieu scolaire, la faculté d'éducation et la faculté disciplinaire de leur spécialité. La faculté d'éducation cherche à jouer un rôle de pivot pour favoriser l'intégration théorie-pratique : durant les cours, les formateurs s'efforcent de « faire prendre du recul » par rapport à la pratique et proposent des outils pour favoriser des « prises de conscience ».

Un dispositif pour enseigner à « prendre du recul »

Lors de notre recherche doctorale, nous avons suivi trente futurs enseignants, diplômés en avril 2003, des programmes BES et BEALS (2) en enseignement secondaire dans les spécialités suivantes : anglais langue seconde, français/géographie, français/histoire, sciences humaines, mathématique/informatique, mathématique/physique et sciences expérimentales (Lacourse, 2004). Nous avons cherché à voir comment ils construisaient leurs propres routines professionnelles lors des stages en milieu scolaire. C'est à l'aide d'un guide d'entretien semi-dirigé soutenue par l'observation d'une vidéoscopie de leur intervention que nous avons colligé le corpus de données. À partir des résultats obtenus, nous avons réinvesti des éléments du guide d'entretien semi-dirigé pour concevoir un dispositif d'analyse de pratique, proposée actuellement en deuxième année de formation, dans le cours « Gestion des groupes-classes ». Il s'agit d'aider les étudiants, après leur stage, à réfléchir sur trois points : d'abord, leur faire prendre conscience de la façon dont ils sont en train de construire leurs propres routines de gestion de classe, ensuite les conduire à s'interroger sur leur origine et enfin, grâce à cette prise de conscience réflexive, leur permettre de « prendre du recul ». En analysant leur pratique sur une vidéoscopie, les futurs enseignants peuvent distinguer ce qu'ils font réellement dans leur pratique d'enseignement et les pratiques auxquelles ils se réfèrent, en fonction de leur préconception personnelle ou du frayage avec l'enseignant associé. La vidéoscopie qui oblige à sortir du discours sur « ce que j'ai voulu faire », est un « révélateur de l'acquisition de savoir-faire et savoir-être » (Cou & Demeure, 1996, p. 26).

UN RÉINVESTISSEMENT DE RÉSULTATS DE RECHERCHE

147

Le contenu de cours est planifié pour éclairer la façon dont les futurs enseignants perçoivent individuellement et collectivement les routines professionnelles à partir de certains résultats de recherche.

Une présentation du cadre de référence et des savoirs

Nous présentons aux étudiants le cadre de référence de notre étude exploratoire, pour qu'ils puissent comprendre la pertinence des oppositions utilisées (routine tacite/explicite, intentionnelle/non intentionnelle, acquise par imprégnation/de façon contrôlée). Nous explicitons également dans un schéma d'ensemble les

2 - BES : baccalauréat en enseignement au secondaire.

BEALS : baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde.

éléments théoriques issus de divers domaines de recherche (schèmes d'action, invariants, habitus, procédures, compétences incorporées). Ils sont distingués de concepts visant des réalités proches (règles, normes, rituels et us et coutumes), ce qui permet de mieux comprendre et spécifier le concept de routine professionnelle.

Un autre schéma illustre le processus de construction interne des compétences professionnelles. Comme il est impossible d'entrée dans la boîte noire de la pensée pour identifier l'activité cognitive en cours, le schéma montre comment les savoirs cheminent à travers des opérations de l'action. Quand l'enseignant utilise une procédure de travail, il ne se contente pas de transformer un savoir procédural en savoir-faire indéfiniment réitérable, il adapte la procédure à la situation. Une routine professionnelle comporte ainsi trois composantes principales : 1. des savoirs procéduraux (algorithmes) investis dans l'action ; 2. qui se transforment ou non en savoir-faire en action ; 3. un savoir-faire qui permet l'adaptation à un incident critique (heuristique). Le schéma situe également l'importance de l'intention de départ. Cette intention permet de générer une séquence d'actions enchaînées et ordonnées vers ce but, arrimé à la situation suivante. L'incidence de l'intention est donc majeure et l'action répétée permet d'acquérir une meilleure préhension pratique du couple action projetée-action terminée, qui finit par constituer un savoir-faire modularisé. La réitération de ces modules permet de stabiliser l'action qui devient plus régulière et moins coûteuse en dépense d'énergie. Pour Bruner (1987), une sorte de règle de substitution (heuristique) permet de corriger un écart par rapport à l'intention d'action ou de répondre aux conditions particulières d'une situation. Le point important à retenir est qu'on ne peut traiter des routines professionnelles indépendamment des acteurs qui les mettent en œuvre : seul celui qui agit est capable de préciser si telle conduite est ou non une routine professionnelle et si l'action est achevée ou non. Toutes ces justifications ont conduit à présenter le cadre de référence dans le cours.

Des types de routines professionnelles : quelques résultats

Pour dénombrer et classer les routines mises en œuvre par les futurs enseignants gradués en 2003, nous les avons questionnés à partir de l'observation de leur vidéoscopie filmé lors d'une leçon. Nous demandions au futur enseignant d'arrêter la vidéoscopie lorsqu'une action représentait pour lui une routine professionnelle. Pour ce faire, chacun a senti le besoin de confirmer sa définition du concept de routine professionnelle : il précisait que l'action en général se répétait à chaque leçon, plusieurs fois au cours de la leçon ou plusieurs fois dans la semaine ou à chaque fois que la même activité devait être réalisée. Les éléments de l'action répétée, récurrente sont ressortis. Ensuite, nous cherchions à faire expliciter les savoirs procéduraux : *« Tu me dis que c'est une routine, décris-la-moi ? Maintenant, peux-tu me dire les*

étapes de cette routine ? Quel est l'objectif ou les objectifs poursuivis par cette routine ? Comment la nommerais-tu ? ».

Lors de ces entretiens individuels semi-dirigés, les futurs enseignants ont nommé trois cents routines, qui ont été regroupées selon des ressemblances à partir d'unités de sens et du libellé, de façon à aboutir à une typologie plus brève (quinze routines). Chaque routine retenue devait avoir été identifiée par au moins cinq personnes. Le nombre d'étudiants qui ont nommé cette routine est indiqué dans chaque colonne étroite du tableau 1 (page suivante). Puis l'analyse des segments du discours a permis de repérer comment s'enchaînaient les routines des futurs enseignants dans la temporalité de la leçon. Ce sont ces résultats que nous présentons aux étudiants lors du cours de « gestion des groupes-classes ».

Nous observons dans le tableau 1 la répartition des routines selon l'enchaînement temporel cyclique des trois grands moments d'une leçon. Les routines les plus nombreuses se situent dans le moment le plus intensif des situations d'enseignement-apprentissage. Les routines nommées par le plus grand nombre d'étudiants concernent l'accueil et la conclusion. La majorité des répondants a utilisé au moins la moitié des 15 routines lors de la leçon observée. Toutefois, aucun répondant n'a mentionné la routine de transition entre les activités comme relevant d'une routine professionnelle à installer ou à planifier dans le scénario de leçon. Pourtant les transitions sont récurrentes dans une leçon et demandent une grande organisation pour une gestion efficace (Nault & Lacourse, 2008), car c'est lors de la transition incontrôlée que l'indiscipline s'installe.

Questionnement et réflexion

149

En découvrant ces résultats, les étudiants de deuxième année inscrits au cours se posent aussitôt un ensemble de questions, par exemple sur le processus de construction des routines, sur le « nombre idéal » de routines professionnelles à posséder. Comment elles sont apprises ? Peut-il exister un répertoire de routines ? Comment tant de routines ont-elles pu être nommées sans vocabulaire professionnel commun, contrairement à ce qui semble se passer pour d'autres professions relationnelles ? Comment discuter de ce sujet avec leur enseignant associé ? Celui-ci saura-t-il expliciter ses propres routines puisque les routines sont en général considérées de façon négative, comme ce qui est source d'ennui scolaire ? Dans la discussion, l'on se demande comment les étapes de l'action peuvent être nommées et si les routines peuvent être planifiées ? On distingue également que nous parlons des routines de l'enseignant, non de celles des élèves. Toutefois, les étudiants prennent conscience que les routines professionnelles en gestion de classe influencent les comportements des élèves, et ce, jusqu'à les rendre autonome devant certaines tâches à réaliser.

Tableau 1
Répartition des routines de FE selon la structure temporelle d'une leçon

Structure temporelle		1. Ouverture de la leçon	Nombre FE	2. Déroulement des situations d'enseignement et d'organisation de l'action	Nombre FE	3. Clôture de la leçon	Nombre FE	
Type de routines	Nom des routines	Accueil	18	Retour sur ...	14	Conclusion	24	
		Plan de cours au tableau	14	Supervision active	13			
				Questionnement	11			
		Prise de présences		10	Contenu			10
				9	Consignes			9
				9	Gestion du matériel			9
				7	Correction d'exercices			7
Nombre de FE	Total	45		7	Feed-back	7		
				7	Obtention de l'attention	7		
				5	Vocabulaire	5		
				5	Exemple	5		
			Total	97	Total	24		

Ces questions sont nouvelles et les étudiants ne semblent pas avoir réfléchi dans ces termes auparavant. Les réponses fournies les rassurent tout en maintenant quelques incertitudes sur les fonctions et les caractéristiques des routines professionnelles. Notre rôle de formateur consiste à donner des exemples, à les relier à des concepts déjà étudiés, à établir des relations avec la deuxième partie du stage à réaliser. Il est surtout nécessaire de guider les étudiants pour qu'ils articulent plus précisément leurs propos et leurs prises de conscience, puisque c'est ce qui conduit les futurs enseignants à prendre du recul, à sortir de leurs préconceptions de débutants pour amorcer leur projet identitaire. Leur réflexion sur l'action (Schön, 1987) s'articule en amont de la structuration de leur planification et l'organisation de leur gestion de classe. Ils prennent conscience que les routines professionnelles ont pour fonction la gestion de l'enseignement, la gestion sociale et communicationnelle autant que la gestion organisationnelle.

La *fonction de gestion organisationnelle* traite de tout ce qui a trait à l'organisation de l'espace et du temps, à la conduite des élèves, aux événements internes (l'intensité du bruit en classe, etc.) et externes (exercice d'alerte d'incendie, etc.). La *fonction de gestion de l'enseignement* couvre les dimensions didactique et psychopédagogique. Elle concerne le guidage du rapport au savoir des élèves ainsi que la supervision de la qualité de leur engagement dans les activités d'apprentissage telles la lecture. Enfin, la *fonction de la gestion sociale* recouvre le rapport aux autres : enseignants, direction, parents et aux attentes du système scolaire. Nous précisons que la mise en œuvre d'une routine par l'enseignant peut parfois couvrir plus d'une fonction puisque ces fonctions sont non exclusives. Elles favorisent un enseignement-apprentissage fluide, sans interruption et le maintien d'un ordre relatif (Leinhardt, Weidman, Hammond, 1987). Les élèves repèrent vite en début d'année ces routines de l'enseignant et s'y adaptent. Si l'enseignant omet d'installer ses manières de faire les élèves mettront en place leur propre agenda.

Une analyse de sa pratique d'enseignement pour une articulation claire

Après la présentation du module de formation, les futurs enseignants doivent réaliser en alternance deux séjours dans le milieu scolaire, à la session d'hiver. Après un séjour de neuf jours (planifier et mettre en œuvre des parties de leçon), ils reviennent à l'université pour poursuivre les cours et leur réflexion. Quatre semaines plus tard, ils se rendent à nouveau dans le milieu scolaire pour quatorze jours afin d'actualiser les scénarios de leçon planifiés et organisés en relation avec le contenu du programme de formation de l'école québécoise selon les recommandations de leur enseignant associé et du superviseur universitaire. Lors de ce deuxième séjour, ils doivent

enregistrer une de leur intervention sur une leçon complète en vue d'une analyse de leur pratique d'enseignement avec l'aide d'un pair. Chaque dyade réalisera vers la fin du stage un entretien semi-dirigé avec chaque membre, à l'aide du guide d'entretien transmis par la professeure et en analysant leur pratique sur la vidéoscopie. Cet entretien est enregistré sur audiocassette au fur et à mesure de son déroulement. Par la suite, chacun produit un travail où il présente d'abord sa propre définition de la routine professionnelle qu'il justifie à l'aide d'éléments du module de cours et de son expérience ; il construit ensuite un tableau des routines identifiées avec les objectifs de chacune, puis pour l'une des routines qu'il choisit, il transcrit les étapes suivies avec des variantes effectives devant un incident critique ou un événement et les illustre dans un diagramme commenté. Enfin, pour trois routines, au choix, il précise comment elles ont été apprises et il conclut sur les apprentissages réalisés à la suite de cette analyse de sa pratique d'enseignement (celle effective dans la classe lors d'un stage de 25 jours).

Cette démarche nous offre une manière de faire qui peut être réinvestie dans les futurs stages (III et IV). À la lecture des travaux rendus, nous voyons une évolution à la fois individuelle et collective. Lors de l'entretien, il se crée un espace d'échanges sur les manières de faire de chacun et par extension il existe une situation de co-formation, de socialisation à la culture enseignante et de reconnaissance de sa professionnalité. Certains étudiants le mentionnent dans leur texte. Le type de routines repérées dans chaque travail permet d'avancer qu'il y a une socialisation qui s'opère par le frayage avec l'enseignant associé. Toutefois, le répertoire de routines professionnelles présenté dans le tableau est peu étendu, soit de cinq à onze routines par stagiaire, et chaque routine possède peu de variante, en général aucune. Notre lecture ne permet pas d'avancer que ce processus de socialisation conduit vers le genre professionnel (Clot, 2004 ; Jorro, 2008) et le développement d'un langage commun. Il faut noter que le stage II est court et que le savoir-faire en rapport avec les routines professionnelles se développe sur un continuum temps qui permet la répétition et la récurrence en vue d'en assurer la modularisation.

152

CONCLUSION

Bien que la portée de notre recherche doctorale soit modeste avec son échantillon de trente futurs enseignants, elle a permis de construire un guide d'entretien pour analyser la construction des routines professionnelles chez des futurs enseignants au secondaire. Toutefois, nous possédons encore une faible connaissance de la stabilité ou de l'évolution des relations entre les fonctions de gestion des routines, leur libellé très hétérogène, la raison pour laquelle un futur enseignant utilise une variété de routines plus ou moins étendue et sans variante.

Au plan des retombées de la recherche, mentionnons que le guide d'entretien sert dans le programme de formation présentement dans le but de permettre aux étudiants de deuxième année, d'analyser leur propre pratique d'enseignement à l'aide de la vidéoscopie et du guide d'entretien. L'analyse de la pratique se réalise en dyade, ce qui favorise la capacité d'explicitation de ses routines entre pairs, la socialisation à la profession et la co-formation. Le dispositif s'ancre dans l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage, le geste professionnel ne s'apprend pas seul, le regard d'autrui y contribue. C'est une situation qui conduit à une valeur ajoutée, celle de l'analyse de la pratique d'enseignement en relation avec la compétence de gestion de classe. À notre avis, cette démarche soutient la prise de conscience des routines et optimise la formation à l'enseignement.

Parmi les défis, mentionnons le besoin d'inscrire le dispositif dans un processus d'amélioration continue et de révision du guide d'entretien. Une place devrait être faite à l'objectivation des enseignants sur leurs routines professionnelles pour susciter des prises de conscience. Enfin, notons que l'analyse de la pratique d'enseignement soutient le processus de construction des routines professionnelles alors que le procédé de transmission de cet agir professionnel contient des zones d'ombre importantes.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C., BRU M. (2001). *Réseau OPEN* (Réseau d'observation des pratiques enseignantes), Nantes : université de Nantes.
- BORKO H. & PUTNAM R. T. (1996). "Learning to teach", in D. C. Berliner & D. C. Calfee [dir.], *Handbook of educational psychology*, New York, NY : Macmillan, p. 291-310.
- BRUNER J. S. (1987). *Savoir-faire, savoir dire* [2^e éd.], Paris : Presses universitaires de France [1^{re} éd., 1983].
- CLOT Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*, Paris : Seuil.
- CLOT Y. (2002). « Le geste est-il transmissible ? », in *Apprendre autrement aujourd'hui*, document téléaccessible : http://www.citesciences.fr/francais/alacite/act_educ/education/apprendre/commapprends-p.6.htm
- COU M.-H. & DEMEURE C. (1996). *Utiliser efficacement la vidéo en formation*, Paris : ESF.
- GAUTHIER C., DESBIENS J.-F., MALO A., MARTINEAU S., SIMARD D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*, Québec : Presses de l'université Laval.
- GERVAIS C. & DESROSIERS P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants*, Québec : PUL.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les Orientations – Les compétences professionnelles*, document téléaccessible : http://www.meq.gouv.qc.ca/dlftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf

- JORRO A. (2008, à paraître). « Introduction », in A. Jorro [dir.], *La reconnaissance professionnelle. Évaluer, valoriser, légitimer*, Ottawa : Les Presses de l'université d'Ottawa.
- LACOURSE F. (2004). *La construction des routines professionnelles chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de la classe*, thèse de doctorat : faculté d'éducation, université de Sherbrooke [357 p.].
- LEINHARDT G., WEIDMAN C., HAMMOND K. M. (1987). "Introduction and integration of classroom routines by expert teachers", *Curriculum Inquiry*, 17 (2), p. 132-176.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris : Presses universitaires de France.
- NAULT T. & FIJALKOW J. (1999). « La gestion de classe d'hier à demain », *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), p. 451-466.
- NAULT T. & LACOURSE F. (2008). *La gestion de classe, une compétence à développer*, Montréal : CEC.
- PERRENOUD P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.
- SCHÖN D. A. (1987). *Educating the reflexive practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*, San Francisco, CA : Jossey Bass.